

### Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile

Cornejo Chávez, Rodrigo; Assaél Budnik, Jenny; Albornoz Muñoz, Natalia

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Cornejo Chávez, R., Assaél Budnik, J., & Albornoz Muñoz, N. (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), 1-28. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

## Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile

*Natalia Alborno Muñoz, Rodrigo Cornejo Chávez & Jenny Assaél Budnik*

**Palabras clave:**  
vínculo profesor-  
estudiante;  
emociones en la  
enseñanza; nueva  
gestión pública;  
grupo focal;  
entrevista  
episódica; análisis  
crítico del  
discurso; Chile

**Resumen:** El vínculo que se constituye entre profesor y estudiante, que involucra afectos y emociones, es fundamental en el proceso educativo y no está ajeno a elementos sociales, históricos y estructurales que le rodean. Considerando aquello, el propósito de esta investigación es comprender los discursos que los docentes construyen en torno a las condicionantes estructurales del vínculo profesor-estudiante. Para el logro de este objetivo, nos posicionamos desde el enfoque del análisis crítico de discurso y utilizamos dos técnicas para la producción de datos, el grupo focal y la entrevista episódica. Los participantes del estudio fueron docentes pertenecientes a cuatro escuelas secundarias de Santiago de Chile y para el análisis de los datos seguimos el modelo tridimensional propuesto por Norman FAIRCLOUGH.

Los principales resultados dan cuenta que en los discursos docentes se logra identificar condicionantes estructurales del vínculo, tales como la institución escolar jerárquica, el modelo educativo agobiante y la sociedad como una estructura que aplasta. No obstante, también encontramos contradicciones y variabilidad discursiva en el posicionamiento del docente que podrían deberse al contexto actual de reformas y movilizaciones sociales por la educación.

### Índice

#### 1. Introducción

1.1 Reformas educativas globales y Nueva Gestión Pública en educación

1.2 El modelo educativo chileno: condiciones históricas y acontecer reciente

1.3 El vínculo entre profesor y estudiante en el escenario actual

#### 2. Enfoque epistemológico y estrategias metodológicas

2.1 Selección de participantes y técnicas de producción de datos

2.2 Procedimiento de análisis de datos

#### 3. Análisis y resultados

3.1 La institución escolar: roles y distancia impuestos

3.2 El sistema educativo chileno: un modelo estandarizado, agobiante y empresarial que limita la vinculación con el estudiante

3.3 Los problemas de la estructura social que cruzan la relación pedagógica: el instrumentalismo e individualismo de una estructura aplastante

#### 4. Discusión y conclusiones

Agradecimientos

Referencias

Autoras y autor

Cita

## 1. Introducción

El movimiento global de reformas educativas ha marcado pauta en la elaboración de políticas en distintos países llevando consigo corrientes que se han vuelto hegemónicas como la nueva gestión pública, legitimada por un discurso que apela a modernizar los modelos de gestión. Chile no ha quedado ajeno a la inserción de esta corriente que se ha ido consolidando en los últimos años en el marco de un modelo educativo neoliberal de cuasi mercado instalado hace más de 30 años. [1]

Esto, ha dibujado un contexto de trabajo particular para los docentes y para aquello que se ha definido como un aspecto nuclear de su trabajo: el vínculo entre profesor y estudiante. Con el fin de indagar sobre este tema desde una perspectiva amplia, nos posicionamos desde el análisis crítico de discurso, un enfoque pertinente para abordar la voz de los docentes insertos en relaciones sociales de poder que constituyen actualmente su espacio de (re)producción de discursos. [2]

Por lo tanto, en el presente artículo proponemos analizar el discurso de los docentes sobre los aspectos estructurales que condicionan el vínculo con sus estudiantes desde una mirada crítica. Para ello haremos un breve recorrido por el contexto global de reformas educativas, las particularidades del caso chileno y algunos antecedentes teóricos sobre el vínculo. Posteriormente, detallaremos el enfoque y la metodología de investigación. Finalmente, se presentan los resultados de la investigación y una discusión donde éstos dialogan con el marco conceptual revisado. [3]

### 1.1 Reformas educativas globales y Nueva Gestión Pública en educación

Actualmente asistimos a un movimiento global de reformas educativas que se sustentan en políticas y prácticas corporativizadas, gerenciales y mercantiles (ANDERSON 2013). Esta llamada transnacionalización de las políticas educativas, producto de la expansión del proyecto neoliberal globalizado, ha rediseñado la vida cotidiana de las escuelas y las condiciones del trabajo docente (BALL 2008). [4]

Dichas políticas globales se han insertado de manera especial en Latinoamérica, en un proceso de transformación profunda de sus sistemas educativos, debido principalmente a la dependencia y financiamiento de organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional (SHIRLEY, FERNÁNDEZ, OSSA, BERGER & BORBA 2013). En este contexto encontramos algunos discursos que se han tornado hegemónicos en la política educativa. [5]

Entre esos discursos situamos el de la nueva gestión pública – también llamado *new public management* –, un modelo administrativo proveniente de la empresa privada, implantado en el ámbito público y en los sistemas educativos para promover normas gerenciales en su gestión. Cabe destacar que las reformas y la expansión del discurso de la nueva gestión pública no han sido homogéneas en

los distintos países (VERGER & NORMAND 2015). En otras palabras, la nueva gestión pública "se puede concretar en configuraciones de políticas muy diversas" (p.602) donde varían, por ejemplo, los niveles de autonomía escolar en cuyo nombre se pueden implementar programas de distinta naturaleza. No obstante esta diversidad, podemos mencionar ciertas regularidades en criterios tales como: la contratación flexible, la estandarización de resultados y de procesos de trabajo, la evaluación individual, la competencia entre trabajadores, los incentivos salariales de acuerdo a resultados, la rendición de cuentas y la clientelización de los beneficiarios (AUBERT & DE GAULEJAC 1993; FERNÁNDEZ 2007). [6]

La llegada de esta corriente y sus criterios de eficacia y eficiencia en la institucionalidad pública, especialmente en el ámbito de la gestión escolar, ha impactado las identidades de los trabajadores del área y en particular de los docentes (SISTO 2012). Su influencia en las reformas globales tiende a desprofesionalizar el quehacer docente, junto con precarizar sus condiciones, fortaleciendo la concepción de la docencia como un oficio técnico e instruccional que aplica políticas diseñadas por expertos externos a la escuela (ANDERSON 2013). [7]

En esa línea, BALL (2003) afirma que el gerencialismo aplicado a las escuelas y a los docentes transforma su subjetividad, "reforma las capacidades y los atributos del yo" a medida que son sometidos a evaluaciones reiteradas, informes y comparaciones por desempeño individual. Para este autor las nuevas formas de disciplina y de control están basadas en la competencia, la eficiencia y la productividad. Aparece así, la performatividad como tecnología del control, la cual "utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambios" (p.89), en este caso, en los sujetos docentes. [8]

Como decíamos, la tendencia internacional de inserción progresiva del discurso de la nueva gestión pública, no ha sido homogénea en los distintos países y en el caso chileno tiene sus propias características y condiciones históricas de emergencia (VERGER & NORMAND 2015), que revisaremos a continuación. [9]

## **1.2 El modelo educativo chileno: condiciones históricas y acontecer reciente**

El modelo educativo chileno, instalado en la década de 1980, ha sido reconocido internacionalmente como un cuasi mercado educativo que introdujo de forma masiva y durante largo plazo, una lógica de funcionamiento neoliberal (OCDE 2004; VERGER, BONAL & ZANCAJO 2016). [10]

Este modelo de carácter mercantil, diseñado por la dictadura cívico-militar y continuado por los gobiernos civiles posteriores, se sustenta en cuatro pilares: 1. el rol del estado como subsidiario, cuya función se reduce a resguardar la libertad de enseñanza – potestad de privados para abrir establecimientos educativos – y el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos; 2. la

figura del sostenedor educacional (privado o municipal) como administrador de recursos del Estado; 3. el sistema de financiamiento a través de subsidios portables a los estudiantes y 4. la reestructuración y privatización del sistema de educación superior (ASSAÉL et al. 2011). [11]

Con la llegada de los gobiernos civiles en la década de 1990, los pilares del sistema no sólo se mantuvieron, sino que se fortalecieron por medio de mecanismos tales como evaluaciones estandarizadas, lógicas de gestión basadas en resultados y competencia entre escuelas (VERGER et al. 2016). Con respecto a la gestión, en las nuevas políticas educativas se introducen sucesivamente criterios gerencialistas, estándares de calidad, rendición de cuentas y medición de resultados (REYES, CORNEJO, ARÉVALO & SÁNCHEZ 2010; SISTO 2012). [12]

En este contexto, un elemento clave ha sido el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicado a estudiantes de forma censal. El SIMCE es una herramienta para la examinación de ciertas áreas del currículum, cuyos resultados se presentan por escuela y se publican para proveer información a los padres sobre la calidad de los centros educativos (CARRASCO 2013). Sin embargo, este instrumento de medición ha adquirido un rol central como indicador de efectividad de las escuelas, responsabilizándolas por los resultados de los estudiantes (ACUÑA, ASSAÉL, CONTRERAS & PERALTA 2014; CONTRERAS & CORBALÁN 2010). [13]

La implementación del modelo neoliberal en Chile trajo importantes consecuencias tales como desigualdad económica y sociocultural, estrechamiento del currículum y pérdida del sentido de la educación, privatización generalizada y declive de lo público, generando condiciones que años después propiciaron una crisis educativa (ASSAÉL et al. 2015). Ahora bien, el cuestionamiento al modelo no fue dado por la evidencia de la investigación académica, sino por el movimiento social por la educación que irrumpe con fuerza en el escenario socio-político chileno de la última década (CORNEJO, GONZÁLEZ & CALDICHOURY 2007). [14]

Las movilizaciones por la educación alcanzaron dos puntos álgidos, el primero de ellos durante 2006 en la llamada "revolución pingüina" que levanta demandas tales como el fin al lucro en educación, fin de la municipalización y fin al modelo de mercado. El 2011 fue otro gran año de movilización en que los actores profundizaron las críticas al modelo y a la respuesta insuficiente de la clase política, exigiendo gratuidad en la educación superior o disputando los proyectos educativos. Este movimiento social ha articulado a diversos actores, principalmente estudiantes – en menor medida docentes – que han cuestionado la lógica de mercado del sistema educativo (CENTRO ALERTA & OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS 2012). [15]

Frente a las demandas y propuestas del movimiento, los distintos gobiernos han respondido por medio de iniciativas legislativas que en su conjunto podríamos englobar en el llamado "nuevo marco regulatorio para la educación" (CORNEJO

et al. 2015, p.73). Este conjunto de leyes, si bien dice explícitamente recoger las consignas del movimiento social, termina perpetuando el modelo vigente al no modificar los pilares del sistema (CORNEJO, GONZÁLEZ, SÁNCHEZ & SOBARZO 2010; CORNEJO et al. 2015). [16]

Así, los intentos de reformas mantienen la lógica de financiamiento a la demanda, la igualdad de trato público-privado, la competencia entre escuelas y el rol reducido del estado (ASSAÉL et al. 2015; DONOSO, CASTRO & ALARCÓN 2015). Con respecto a los docentes, se desprenden prescripciones con más estándares, incentivos individuales, evaluaciones de desempeño, mayor flexibilidad laboral, competencia entre pares, entre otras (CORNEJO et al. 2015). En ese sentido, tal como señalan los autores estaríamos frente a una profundización del modelo de la Nueva Gestión Pública y en lo que SISTO (2012) ha llamado una "política de evaluación e incentivos como un dispositivo subjetivante" (p.37). [17]

Ante las respuestas insatisfactorias de la clase política, las movilizaciones continuaron y al interior de las instituciones escolares, especialmente secundarias, fueron tensionando y contraponiendo los discursos de docentes y estudiantes (CORNEJO & INSUNZA 2014). Esta tensión fue provocada, en gran medida, porque los docentes hasta 2014 habían mantenido un discurso apegado al orden hegemónico minimizando la politicidad de su trabajo, a diferencia de los estudiantes que eran críticos a ese orden y politizaban sus luchas, apuntando a la transformación social (ibid.). [18]

Cabe señalar que 2014 marca un punto de inflexión en la participación de los docentes en el movimiento social, pues a finales de ese año toman un papel protagónico contra la Ley de Carrera Profesional Docente, presentada por el gobierno de Michelle BACHELET en el marco de su reforma educativa. Este proyecto de ley establecía, entre otras cosas, una escala de cinco tramos asociados a renta para los profesores del sistema municipal y particular subvencionado. Para ascender en esta escala, los docentes debían acreditarse mediante evaluaciones individuales: una evaluación de competencias pedagógicas y una prueba estandarizada de contenidos disciplinares. [19]

A partir de esta coyuntura, los docentes se movilizan criticando fuertemente las políticas de perpetuación del modelo y comienzan a reivindicar, además de condiciones laborales necesarias para ejercer con dignidad, aspectos emocionales, afectivos y vinculares que quedan excluidos de las evaluaciones centradas en los contenidos disciplinares (CAMPAÑA POR UNA NUEVA EDUCACIÓN 2015). [20]

Sobre estos aspectos vinculares, afectivos y emocionales, que dan sentido y que es nuclear para el trabajo docente (MARTINEZ, COLLAZO & LISS 2009), vamos a profundizar a continuación. [21]

### **1.3 El vínculo entre profesor y estudiante en el escenario actual**

Como decíamos previamente, en el contexto marcado por la nueva gestión pública se pueden enumerar distintos efectos en la escuela y sus actores. Respecto a las relaciones, se produce una ruptura entre los juicios sobre las necesidades de los estudiantes según los docentes y las exigencias de desempeño provenientes de las prescripciones. Esta ruptura genera un "yo segmentado" en los docentes, un conflicto entre la autenticidad y la performatividad (BALL 2003). En otras palabras, cuando los profesores sienten que no pueden lograr sus propósitos con los alumnos y las relaciones parecen inauténticas, el vínculo entre ambos también se tensiona, pues los aspectos emocionales no entran en el mundo de la performatividad, a no ser que sea como un instrumento en que "lo efectivo compromete lo afectivo" (McNESS, BROADFOOT & OSBORN 2003, citado en BALL 2003, p.96). [22]

Ahora bien, las relaciones y el vínculo han sido un tema estudiado en psicología y en educación hace ya bastante tiempo. Tradicionalmente, la relación entre profesor y estudiante se ha entendido como un proceso unidireccional, en el cual una parte entrega algo a la otra y el docente, portador de saber y de valores normativos de la sociedad, forma a un objeto, al estudiante que debe internalizar esas normas en el contexto escolar (MEDEL 2003; NÚÑEZ 2003). Asimismo, la escuela ha sido una institución históricamente rígida, jerárquica y de roles reificados (QUINTAR 2009). [23]

Con la corriente de las escuelas efectivas y del movimiento de la mejora escolar en los 60, la relación maestro-alumno comienza a conceptualizarse como parte del clima de aula adquiriendo relevancia para los buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes (BELLEI, MUÑOZ, PÉREZ & RACZYNSKI 2004; MURILLO 2003; UNESCO/LLECE 2002). Según estos autores, las relaciones profesor-estudiante basadas en emociones positivas constituirían un factor asociado al aprendizaje y, por tanto, el énfasis para lograr la efectividad estaría puesto en aquellas habilidades y competencias interpersonales que el docente debe desarrollar para generar climas de aula positivos (DEL PRETTE & DEL PRETTE 2008). [24]

Sin embargo, existen críticas a esta visión basada en la gestión – que ha sustentado gran parte de las reformas educativas desde finales de siglo XX –, por reducir el papel de las emociones y la afectividad en el proceso pedagógico a un factor para el logro de aprendizajes cognitivos (HARGREAVES 1998). Esa visión crítica plantea que las emociones implicadas en la relación, más allá de ser un factor vinculado con el aprendizaje, son el "corazón de la enseñanza" inherente a todo proceso educativo, donde la labor docente requiere de una comprensión emocional inseparable de los propósitos morales de los docentes (ibid.). [25]

De esta forma, la relación entre profesor y estudiante no sería sólo un instrumento, sino el núcleo del proceso pedagógico y del trabajo docente, pues "se constituye como un vínculo en tanto establece un entramado afectivo

reconocido – registrado – por ambos términos de la relación vincular" (MARTÍNEZ et al. 2009, p.407). Conceptualizar como vínculo la relación profesor-estudiante implica entenderla como un encuentro de mutua afectación entre dos sujetos, que abre espacios para lo inédito y para la creación (NUÑEZ 2003). En este encuentro los docentes quedan en una posición paradójica: por un lado, deben enfrentarse a otro sujeto en su particularidad y, por otro, deben representar el orden social con una función de normatividad en la escuela (MEDEL 2003). [26]

Considerando la importancia del vínculo profesor estudiante y el contexto de reformas educativas a nivel global y local que reconfiguran el trabajo de los docentes, surge la necesidad de comprender cuáles serían las condicionantes estructurales de dicho vínculo a través de la voz de los propios docentes. Ahora bien, comprender las condicionantes estructurales, desde una perspectiva crítica y dialéctica permite no sólo a conocer cómo la estructura define al sujeto, sino especialmente cómo éste se posiciona frente a dicha estructura (DE LA GARZA 2010). [27]

A partir de lo anteriormente planteado, el objetivo de nuestra investigación es comprender los discursos que los docentes de secundaria construyen en torno a las condicionantes estructurales del vínculo que establecen con sus estudiantes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. [28]

## **2. Enfoque epistemológico y estrategias metodológicas**

Estudiar los discursos docentes, considerar su experiencia y los textos que surgen de ella para interpretarla, nos lleva a plantear nuestro abordaje desde un enfoque cualitativo de investigación social (FLICK 2004). Desde esta perspectiva adquiere relevancia la comprensión de la realidad social desde las dimensiones subjetivas e intersubjetivas de los propios sujetos (WIESENFELD 2000). [29]

Específicamente, entender los discursos docentes insertos en un contexto de reformas y en un modelo educativo particular, implica posicionarnos desde una perspectiva crítica que, como señala BASSI (2014) requiere una reflexión epistemológica, ética y política acerca del "para qué" se investiga. Considerando lo anterior, decidimos utilizar el análisis crítico del discurso (ACD), concebido como una disciplina comprometida y orientada a la transformación, que entiende el discurso como forma de acción social e histórica, que contribuye a formar la sociedad y la cultura (FAIRCLOUGH & WODAK 2000). [30]

Desde el ACD, los discursos se articulan en el llamado orden discursivo – el aspecto semiótico del orden social – que puede ser entendido como la forma en que los diferentes tipos de discursos se ubican en red en una sociedad situada históricamente (FAIRCLOUGH 2001). No obstante, para FAIRCLOUGH el discurso no sólo reproduce ese orden, sino que es, ante todo, una práctica social que se relaciona de forma dialéctica con la realidad social. Es decir, "toda instancia de uso del lenguaje hace su propia contribución a la reproducción y/o a



la transformación de la sociedad y la cultura, incluidas las relaciones de poder" (FAIRCLOUGH & WODAK 2000, p.390). [31]

De este modo, el ACD supone vislumbrar al sujeto – en este caso, docentes – inmerso en un entramado de relaciones, identidades y conflictos sociales y sobre todo comprender cómo se expresan, mantienen o transforman determinados grupos sociales en cierto contexto (CALSAMIGLIA & TUSÓN 1999). Por lo tanto, podemos entender estos discursos no sólo en relación a la reproducción del orden discursivo, sino también en sus fisuras contra-hegemónicas, abriendo las potencialidades de transformación del orden social (FAIRCLOUGH 2001). [32]

La consideración de los estudios del discurso con perspectiva crítica y amparada en una concepción dialéctica nos permite situar los discursos de los docentes sobre el vínculo, tanto presionados por estructuras sociales amplias como en su espacio de posibilidades de acción. Asimismo, el ACD es particularmente pertinente para estudiar discursos de sujetos que han estado inmersos en movilizaciones sociales, ya que este contexto dinámico ilustraría una tensión más evidente de fuerzas hegemónicas y contrahegemónicas en el orden del discurso. [33]

En ese marco, se torna interesante conocer cómo ciertos contextos sociales pueden eventualmente influir en los discursos de los docentes o, al revés, cómo la emergencia de nuevos discursos de docentes podría ejercer un rol frente al orden discursivo hegemónico. [34]

## 2.1 Selección de participantes y técnicas de producción de datos

Si bien los discursos sobre el vínculo entre profesor y estudiante trascienden los distintos niveles educativos, decidimos estudiarlos en el marco de escuelas secundarias debido a que sus estudiantes han sido actores involucrados activamente en las movilizaciones por la educación y, porque en este espacio se ha evidenciado la contraposición de discursos de profesores y de estudiantes. [35]

Por ello, los participantes del estudio fueron docentes pertenecientes a escuelas secundarias de la región metropolitana de Santiago de Chile. Estos establecimientos forman parte de la muestra de una investigación mayor en la que se inserta el presente estudio y fueron definidos en base a dos criterios que estructuran realidades educativas distintas: 1. *tipo de dependencia sostenedora, municipal o particular subvencionada*.<sup>1</sup> Esto, porque al ser escuelas que reciben recursos del estado, están directamente normadas por la política educativa que ha introducido cambios en los últimos años y 2. *nivel de selectividad de los estudiantes*, selectivo o no selectivo, considerando que el nivel de selectividad definiría el tipo de estudiantes que ingresa a los establecimientos y con ello condiciona también el vínculo. [36]

<sup>1</sup> En 1981 se inicia un proceso de descentralización y privatización de la educación. Las escuelas estatales, gestionadas por el nivel central del Ministerio de Educación pasan a depender directamente de estructuras intermedias, los "sostenedores" municipales. Se favorece, además, el que sostenedores privados abran escuelas con los mismos subsidios estatales que reciben las escuelas municipales.

El cruce de estos criterios delimitó cuatro contextos relevantes de conocer para el problema de investigación, como se muestra en la tabla 1:

Tipo de dependencia	Nivel de selectividad	
	No selectivo	Selectivo
Municipal	Escuela A 2 mujeres; 5 hombres	Escuela B 5 mujeres; 1 hombre
Particular subvencionado	Escuela C 3 mujeres; 4 hombres	Escuela D 5 mujeres; 1 hombre

Tabla 1: Participantes en los grupos focales según contexto escolar [37]

En un primer momento, contactamos a informantes clave de distintas escuelas secundarias que cumplieran los criterios y que tuvieran disposición de participar del estudio. Luego, presentamos el proyecto de investigación a los equipos directivos y a los profesores junto con solicitar el consentimiento formal para trabajar en la institución. Este primer paso fue muy importante para conocer los distintos contextos educativos y comenzar con la selección de participantes. [38]

En un segundo momento, junto a los actores clave seleccionamos a docentes en base a un criterio de heterogeneidad – género, disciplina, edad – con el fin de indagar sobre una variedad de discursos (VALLES 1999). Para abordar estos discursos en torno al vínculo, la técnica del grupo focal nos pareció pertinente como una primera entrada, ya que nos permitiría introducirnos en las racionalidades, los saberes y las prácticas cotidianas (CANALES 2006) de los docentes. [39]

Así, realizamos cuatro grupos focales con 6 o 7 docentes por cada contexto educativo. El número de participantes por grupo focal se definió a partir del criterio de heterogeneidad mencionado previamente y consideramos que era número adecuado para representar una diversidad de voces como indica CANALES. Estos grupos focales se realizaron con una pauta de preguntas diseñada de manera colectiva por el equipo de investigación, apuntando principalmente al vínculo que establecían con sus estudiantes en el contexto escolar. Los grupos focales fueron registrados en archivos de audio y transcritos para un análisis preliminar de los datos. [40]

A partir de este análisis preliminar pudimos extraer algunas categorías generales y temas que eran necesarios de profundizar sobre todo en relación a los afectos y emociones en el marco del vínculo. Por esta razón decidimos indagar por medio de otra técnica de producción de datos, la entrevista episódica, y para ello seleccionamos por criterio de accesibilidad a un docente de cada uno de los contextos educativos. Se realizaron cuatro entrevistas en total, como se aprecia en la tabla 2:

Nombre	Edad	Años de ejercicio	Subsector	Contexto educativo
Sara	57	30	Lenguaje	Municipal/selectivo
Carla	26	2	Biología	Particular subvencionado/selectivo
Luis	60	33	Educación física	Municipal/no selectivo
Mario	35	12	Música	Particular subvencionado/no selectivo

Tabla 2: Caracterización de los participantes en entrevistas episódicas [41]

Para esta segunda entrada, la entrevista episódica fue una herramienta muy pertinente, puesto que presta atención a aquellos episodios o situaciones donde el entrevistado ha tenido experiencias significativas. Para FLICK (2004) la entrevista episódica responde a tres criterios específicos: 1. combina invitaciones a narrar acontecimientos concretos con preguntas generales que busquen respuestas más amplias de relevancia puntual; 2. menciona situaciones concretas en que los entrevistados infieren determinadas experiencias; y 3. es lo suficientemente abierta para permitir que el entrevistado escoja los episodios o situaciones que él quiere contar. [42]

De esta forma, elicitar el conocimiento episódico de los docentes (ligado a circunstancias concretas como acontecimientos, situaciones, tiempo, espacio, personas) nos permitió el despliegue de un discurso que apuntaba a los afectos y emociones implicados en el vínculo con los estudiantes, que no había sido más que esbozado durante los grupos focales. [43]

Las cuatro entrevistas se realizaron en base a una pauta flexible que comenzaba con la siguiente consigna: "piensa en una experiencia significativa, en términos positivos o negativos, que hayas vivido con los estudiantes y que recuerdes por su importancia, porque te hizo reflexionar, porque marcó tu carrera como docente o porque te provocó alguna emoción o sentimiento". Cuando el docente terminaba de exponer el episodio, procedíamos a indagar en los aspectos institucionales o estructurales que rodeaban o se involucraban en esa experiencia. [44]

Una vez finalizadas las entrevistas episódicas, procedimos a transcribir el material que había sido registrado en audio previa autorización de los participantes. Las transcripciones, tanto de los grupos focales como de las entrevistas, resultaron en 153 páginas, que se analizaron con ayuda del programa *Atlas.ti* 7. En los registros escritos se modificaron los nombres de los participantes y de las escuelas con el fin de resguardar la confidencialidad y el anonimato. [45]

Posteriormente realizamos una lectura colectiva junto al equipo de investigación y compartimos impresiones generales, para luego comenzar con la codificación de los grupos focales y las entrevistas episódicas. Una vez codificado todo el material, se extrajeron aquellos fragmentos que podían dar respuesta al objetivo de la investigación y se construyó un corpus para un análisis del discurso propiamente tal. [46]

## **2.2 Procedimiento de análisis de datos**

Para el análisis de la información seguimos el modelo tridimensional propuesto por Norman FAIRCLOUGH (1989) enmarcado en el análisis crítico del discurso. Este modelo considera tres dimensiones: 1. análisis lingüístico de los textos; 2. análisis interpretativo del discurso y 3. análisis explicativo relacionando el discurso con el contexto social. Dichas etapas son sólo distinciones procedimentales y no deben ser entendidas como pasos discretos y sucesivos cronológicamente, pues el análisis es un proceso recursivo cuyas dimensiones se van entrecruzando (ibid.). [47]

La primera etapa de descripción se enfoca en el texto mismo, siendo un análisis principalmente semiótico y lingüístico (ibid.). En nuestro caso, el foco estuvo puesto en: el vocabulario, sus valores expresivos y relacionales; las estructuras gramaticales más utilizadas por los hablantes; las metáforas a las que acudían los docentes; y en las funciones contenidas en los discursos como la función identitaria, la función relacional y la función ideacional, que dan cuenta de cómo los sujetos se identifican a sí mismos, cómo se posicionan frente a otros y cómo se representan el mundo, respectivamente (STECHER 2014). [48]

Además, pusimos especial atención en las aperturas y contradicciones (FAIRCLOUGH 2001), que pudieran dar cuenta de aquellos espacios que en mayor o menor medida escapan de la reproducción del orden discursivo. [49]

La segunda etapa de interpretación, intenta revelar cómo los sujetos utilizan los recursos del orden discursivo para configurar sus textos particulares (STECHER 2014). Así, en nuestro análisis buscamos referencias tanto explícitas como implícitas a otros discursos contenidos en las palabras de los hablantes. [50]

La última etapa del modelo tridimensional implica analizar el evento discursivo como práctica social, la cual "puede referirse a diferentes niveles de organización social: el contexto de situación, el contexto institucional y el contexto social más amplio" (FAIRCLOUGH 2008, p.176). A partir de un análisis social buscamos conocer las relaciones entre texto y orden social y estudiar el lugar que tiene el discurso producido en la reproducción o el cambio social. Esta etapa, por requerimientos formales, quedó principalmente plasmada en el apartado de discusión y conclusiones. [51]

### 3. Análisis y resultados

A lo largo de los discursos docentes registrados en los grupos focales y en las entrevistas, eran recurrentes las alusiones explícitas e implícitas a la estructura más amplia en que se desenvuelve el vínculo entre profesor y estudiante. Desde la institución escolar, pasando por el sistema educativo, hasta la sociedad misma. En general, no se aprecian diferencias significativas en los distintos contextos educativos por lo que decidimos agrupar los resultados en torno a los tres elementos que emergieron, enunciando algunas diferencias por escuela cuando fuere necesario. [52]

Si bien no siempre es posible distinguir estos ámbitos que se van entrecruzando en el texto, en los resultados presentamos tres sub-apartados: 1. la institución escolar; 2. el sistema educativo chileno y 3. la estructura social amplia, la sociedad. [53]

#### 3.1 La institución escolar: roles y distancia impuestos

La institución escolar aparece en los discursos analizados como condicionante del vínculo que se establece entre docente y estudiante. En general, cuando la institución escolar es mencionada se alude más bien a sus efectos negativos y limitantes para la relación. A continuación un extracto ilustrativo:

"H1: la primera vez que hicimos los talleres JEC<sup>2</sup> yo me acuerdo que les decía [a los estudiantes], entonces piensen en qué hacen después de las 4 de la tarde y cómo eso que hacen después de las 4 de la tarde lo pueden llevar al colegio, eso es lo que les estamos ofreciendo y de ahí se empieza a construir la asignatura, desde los gustos, desde los intereses de ellos y qué sé yo pero *lo patético* es justamente cómo la institución *no permite espacios de participación real de los cabros*<sup>3</sup>, *de construcción*" (Fragmento 1, grupo focal establecimiento C). [54]

En el fragmento 1, el docente describe un episodio pasado, cuando consulta a los estudiantes sobre el contenido de unos talleres de la jornada escolar completa, señalando que *lo patético* es que la institución no permita *espacios de participación real* a los estudiantes. En la cita, el hablante se posiciona desde un lugar ajeno a la institución, que se refleja con la frase *nosotros estamos ofreciendo* que ellos (los estudiantes) puedan construir la asignatura, afirmando luego que la institución no permite la participación. Así, el hablante se desliga de la acción de la institución, la cual aparece como sujeto agente y los estudiantes como sujeto paciente. Por medio de esta estructura gramatical, el docente queda ausente de la acción, eximiéndose de la responsabilidad de no permitir espacios de participación a los estudiantes. [55]

---

2 En 1997 se promulga la ley de Jornada Escolar Completa [JEC], que destina recursos para extender la jornada escolar y cuyas pretensiones originales eran mejorar la calidad educativa y la gestión docente.

3 Expresión chilena para referirse a los jóvenes.

Asimismo, en el siguiente diálogo podemos apreciar cómo los hablantes responsabilizan a la institución de generar efectos negativos en los estudiantes:

H4: creo que los chiquillos son así como los describiste dentro de la escuela... salen de la escuela y los estudiantes de aquí son otros ¿o no Lili? ¿Actúan igual afuera?

M1: ¿En qué sentido?

H4: Que son fascistas, que no se organizan, que no proponen. Son así dentro de la escuela.

M1: Yo creo que claro es como *la estructura de la institución escuela lo que genera eso ...*

H4: El *que habla conmigo aquí es distinto el que habla conmigo pa' fuera.*

M1: y eso también quería decir con respecto al que te tuteen o no te tuteen. Yo de verdad a mí me complica y creo que hasta vieja no lo voy a permitir que un estudiante me tutee, yo creo que *dentro de cualquier institución*, sea escuela o sea un espacio más abierto, la calle también es una institución *los roles están definidos* y eso no implica que no tenga la confianza o no con el chiquillo" (Fragmento 2, grupo focal establecimiento C). [56]

Aquí, el hablante H4 busca respaldar su opinión en otra participante justificando la afirmación que ella hace sobre el *carácter fascista* de los estudiantes. Los estudiantes serían así dentro de la escuela y por lo tanto ese carácter *fascista* se generaría por la *estructura de la institución escuela*. No obstante, el concepto no es profundizado y la hablante M2 cambia abruptamente el tema, destacando que *los roles están definidos en la institución*. Sin embargo, la docente muestra cierto nivel de acuerdo con los roles definidos por la institución, que se expresa por medio de la afirmación "*no voy a permitir que me tuteen*". Esta frase denota el lugar de autoridad que ocupa la hablante y se distingue una función relacional en el discurso donde la docente se posiciona en términos de distancia, diferencia y asimetría frente al estudiante. [57]

Algo levemente distinto ocurre en el fragmento 3, que podríamos interpretar como una apertura discursiva:

H3: Con respecto a lo que se está discutiendo ahora y ahí es donde me permito intervenir ... se habla de la palabra *sumisión* y yo creo que los estudiantes no están, no son los únicos que están sometidos, sea a una institución, sea (...), sea a horarios, entonces *yo creo que estamos todos envueltos en un mismo torbellino donde todos jugamos roles*" (Fragmento 3, grupo focal establecimiento C). [58]

Para este hablante no son sólo los estudiantes quienes están sometidos, sino también los docentes: *todos estamos envueltos en un mismo torbellino donde todos jugamos roles*. La metáfora del torbellino es muy significativa pues da cuenta de un proceso impetuoso, rápido, violento, incontrolable y envolvente, un desastre natural del cual no se puede escapar. Tanto estudiantes como docentes serían envueltos por este torbellino, distinguiéndose sutilmente una función relacional que asume cierta simetría entre ambos – a diferencia de fragmentos

anteriores – o, al menos, una condición compartida de estar atrapados en esa fuerza natural. [59]

Posteriormente, aparece en los discursos una alusión a tiempos pasados en un sentido casi nostálgico y situando el origen histórico de la institución que no permite una relación óptima con el estudiante:

"Sara: el no hacerse cargo del proceso de enseñanza de aprendizaje, y ya después viene la prueba y *entonces cero relación pedagógica*, y yo pienso que eso sí se da actualmente, sí se da, *el profe dejó de interesarse*, porque también estaba *presionado por otros lados*, porque también estaba, estaba asustado por otros lados, porque también había, las unidades técnicas, las UTP se crearon en tiempos de dictadura pa' controlar al profe, lo que hacía en su sala, entonces también al profe *se le fue minando en su quehacer*, quitando libertades, persiguiendo, metiéndose en la sala de clases, para ver qué es lo que hacía, y en el fondo, *controlar*, y entonces, todo eso, fue creando *un profe inactivo*, eh un profe que seguía una línea, y dejando de lado esa alegría el proceso de enseñanza de aprendizaje, y yo creo que aquí, o sea *no creo, yo veo* que aún persiste eso y los alumnos allá y uno acá" (Fragmento 4, entrevista episódica establecimiento B). [60]

En el fragmento, la hablante describe a un profesor *desinteresado y presionado por distintos lados*, lo cual sería efecto de la creación de las unidades técnico pedagógicas (UTP) que comenzaron a entrometerse en el aula, a *controlar*. Podemos destacar dos términos contrapuestos que aluden a lo emocional, por un lado, la alegría del proceso de enseñanza y, por otro, el susto que comenzó en la dictadura, que merma el quehacer docente y marca la distancia entre profesor y estudiante. Esta idea es significativa pues sugiere que hay una alegría propia de enseñar que la dictadura margina del proceso de enseñanza, estableciendo una distancia con los estudiantes, como si esos aspectos no fueran, en parte, responsabilidad del docente. En ese sentido y, al igual que en los fragmentos anteriores, habría una definición de roles en la relación entre profesor y estudiante, que es externa y naturalizada. [61]

Otro aspecto sugerente del extracto es cómo se estructuran gramaticalmente frases sin un sujeto claro: *se crearon las UTP, se fue minando el quehacer del profe* y no se logra identificar un responsable más allá de abstracciones como la dictadura o las UTP o simplemente la institución. [62]

A modo de resumen, la institución escolar como condicionante estructural impondría roles y marcaría la distancia entre profesor y estudiante. En ese sentido, llama la atención cómo los docentes suelen marginarse de las características y los efectos de la institución, utilizando estructuras sintácticas que sitúan a la escuela como sujeto agente, a los estudiantes como sujetos pacientes y ellos como profesores tienden a desaparecer de la acción. [63]

### 3.2 El sistema educativo chileno: un modelo estandarizado, agobiante y empresarial que limita la vinculación con el estudiante

En los discursos se aprecian, desde una mirada más bien crítica, alusiones al modelo educativo de Chile, que limitaría la relación y aquello que los docentes consideran como "lo importante de su trabajo": la emocionalidad y la afectividad en el vínculo. [64]

En primera instancia, aparece el tiempo y su distribución en un lugar central, como obstáculo para el logro de relaciones pedagógicas significativas. Por ejemplo, en el siguiente fragmento:

"M2: Y al final te exigen tanto esa parte administrativa que *tú te agobias*, llegas malhumorada y *los chiquillos son esponjitas*, son súper perceptivos, te sientes agotada y uno no quiere, *no quiere bajar la guardia*. Yo no quiero bajar la guardia con los chiquillos en el sentido de que no quiero dejar mis energías para poder atenderlos a ellos como siempre los he atendido [...] Entonces, yo creo que las políticas eh que se están normando con educación no tienen relación con *lo que uno realmente hace y con lo que uno se tiene que preocupar*" (Fragmento 5, grupo focal establecimiento A). [65]

En este caso, la falta de tiempo se vería acrecentada por *toda esa parte administrativa*, lo cual dificulta que el docente atienda a los estudiantes, quienes a su vez son comparados con *esponjitas* por su capacidad de absorción de aquello que les rodea. Es interesante la comparación que se hace entre el estudiante y un objeto, en coherencia con otros fragmentos que tienden a situar al estudiante como depositario pasivo de acciones externas. [66]

Asimismo, la metáfora de *bajar la guardia* podría expresar una sensación de lucha constante por mantener el foco en los estudiantes y responder a los requerimientos del trabajo. Esta lucha implicaría perder energía, malhumorarse y agobiarse. Desde un análisis intertextual, es interesante la mención del *agobio*, concepto que aparece como una de las principales consignas de las últimas movilizaciones docentes. [67]

Además, hay una alusión a aquello de lo que el docente debería preocuparse y que no es considerado por las políticas. Sin embargo, eso realmente importante no está claramente nombrado, aunque inferimos que puede referirse al vínculo afectivo con los estudiantes. El siguiente extracto, por medio de distintas palabras, elucida aquello que antes no es nombrado:

"H5: todo este proceso de definición de políticas generales respecto a los profesores, apuntan fundamentalmente a establecer categorías en donde se parte por el tema *del mayor o menor dominio en la especialización, o en el dominio de los contenidos*, del ámbito del conocimiento, en la famosa *prueba Inicia*<sup>4</sup> hacen pie en un tema

4 La evaluación inicia consiste en una batería de pruebas estandarizadas que se aplican a egresados de programas de formación inicial docente. Los estándares explicitan conocimientos y habilidades esperados en un egresado de pedagogía.



disciplinario, más que en las condiciones, o características, o las capacidades, voy a decir anexas digamos, de *un tema emocional, de un tema de la relación, de la afectividad, de la socialización*, cuando hoy día la mayor demanda de nuestro trabajo está en esos aspectos y no en el tema del dominio específico de un campo del conocimiento" (Fragmento 6, grupo focal establecimiento A). [68]

En el nivel intertextual, el fragmento anterior alude al proceso de reformas que el país vive actualmente, relevando que su foco está en el dominio de lo disciplinar y los contenidos. Asimismo, el hablante critica con una ironía a *la famosa prueba Inicia* – símbolo de evaluación estandarizada –, en circunstancias que *la mayor demanda hoy día* sea el trabajo con la emocionalidad, la relación, la afectividad y la socialización. [69]

Otro elemento propio del modelo chileno, que se constituye como obstáculo para el vínculo, son los estándares de desempeño de los estudiantes, que aparecen como evaluaciones que cruzan el trabajo de los docentes y lo condiciona:

"M2: yo soy bien evaluada *si les va bien a los cabros en la PSU*<sup>5</sup>, *ahora si les va mal, si les va mal yo soy responsable cien por ciento, si les va bien, es el sistema el correcto*, todo, desde el portero, todo el mundo hizo que este cabro fuera un cabro exitoso. Le fue mal, nosotros somos responsables, ha pasado, es *bien macabro*, fíjate, es bien macabro esta cuestión y *no sé cuál es la solución*" (Fragmento 7, grupo focal establecimiento B). [70]

En el fragmento 7, se resalta el carácter individual del trabajo y se alude a la responsabilidad que deben asumir los docentes si los resultados son malos, no obstante cuando los resultados son los esperados, se atribuye el éxito a otros factores. Esta sensación es descrita con el adjetivo *macabro*, un término de notorio valor expresivo, que puede ser asociado a lúgubre, sombrío y que es coherente con el enunciado *no sé cuál es la solución*, que indica una percepción de falta de alternativas, pesimista y desesperanzada. [71]

En un sentido similar, encontramos el siguiente fragmento:

"H1: (...) las condiciones por muy complejas que sean de la vida de los niños, se puede, en la medida que uno trabaja con ellos, se escucha, aprenden a organizarse, a *recuperar el autoestima* eh como decía una amiga es la idea es que se empiecen a sentir importante y recuperar el autoestima, el sistema como está instalado lo que hace es justamente lo contrario, es *marginarlos, es destruirlos, gastarlos*.

M1: *Anularlos*.

H1: Anularlos, eh los modelos si uno hace a trasluz y empieza a mirar todos estos documentos de evaluación y de creación de *instrumentos de evaluación*, etcétera, diagnostico todo, el modelo finalmente lo que hace con el cabro es *hacerlo trizas* ..." (Fragmento 8, grupo focal establecimiento C). [72]

5 La "Prueba de Selección Universitaria" (PSU) es una batería de pruebas estandarizadas, cuyo propósito es la selección de postulantes para ser admitidos en las universidades del Consejo de Rectores de Chile.

En la cita, podemos relevar el valor expresivo del vocabulario utilizado por el hablante, para describir los efectos que el modelo y sus estándares tendrían en los estudiantes: *marginarlos, destruirlos, gastarlos, anularlos, finalmente hacerlos trizas*. Es llamativo el uso de palabras asociadas a la destrucción y a la descomposición, sobre todo porque se manifiesta el efecto de políticas a nivel estructural en personas concretas. Al igual que en el fragmento anterior, podemos identificar una función ideacional del discurso que describe al modelo educativo en términos nocivos y relacionados con la muerte. [73]

De acuerdo al hablante H1, una particular alternativa en este escenario destructivo sería facilitar que los estudiantes *recuperen la autoestima*, que *aprendan a organizarse*. Por una parte, encontramos una función identitaria del discurso que concibe al docente como responsable de revertir, en la medida de lo posible, la destrucción del estudiante. Por otra parte, en el fragmento se sitúa al estudiante como un actor pasivo que es víctima de los efectos del modelo que aparece como una abstracción, sin agentes claros que ejerzan la acción. [74]

Finalmente, encontramos proposiciones en torno al sistema educativo en términos amplios, sistema que los mismos hablantes vinculan a ciertos intereses económicos a nivel nacional:

"H2: yo creo que todos acá estamos más o menos de acuerdo en que nosotros formamos personas y lamentablemente en los colegios, bueno la educación en general en Chile, *no se maneja con una política de personas, se maneja con una política de empresas*, esto tiene que funcionar como una empresa y en las empresas se funciona con números y eso no puede ser así" (Fragmento 9, grupo focal establecimiento A). [75]

En este ejemplo, el hablante se posiciona en forma crítica al modelo educativo, afirmando que la educación en Chile *se maneja con una política de empresas y no con una política de personas*. La política de empresas funcionaría con números y, en términos discursivos, condensaría el aspecto relacionado con los estándares, las cifras y el foco en la evaluación de lo disciplinar. Es interesante la polarización que se hace entre la política de personas y la política de empresas, puesto que la tarea de los docentes sería formar personas, a contrapelo de lo que impone el modelo. Nuevamente, en el discurso se denota una función identitaria respecto a la docencia como una labor en la adversidad. [76]

Pese a que, en general, se aprecia un panorama desalentador frente a un sistema onnipotente y que trae consecuencias destructivas para los sujetos, en algunos puntos del texto aparecen aperturas discursivas que proponen salidas alternativas, como ocurre a continuación:

"H3: Entonces yo creo que bajo ese *modelo económico* es que nuestra práctica pedagógica y *nuestra relación con los alumnos está: sometida*, vuelvo a ocupar la palabra sumisión, *está sometida a estándares sumamente concretos* de sumar o restar y aprender lo esencial, lo básico ... y en tanto que no podamos- yo creo que ese es *el muro* en el cual nos estamos pegando constantemente en la cabeza

porque no vamos a poder avanzar mientras no hagamos caer ese muro, y ¿cómo lo podemos hacer caer, creo yo? Ya pasando a una parte un poco más propositiva ... yo creo que intentando elaborar un proyecto educativo más autónomo" (Fragmento 10, grupo focal establecimiento C). [77]

Si bien aquí se hace el mismo diagnóstico que vincula el sistema educativo con el modelo económico, el hablante destaca la sumisión de la relación con los alumnos a estándares concretos y básicos. Esta idea se abrevia en la metáfora del *muro* contra el cual el sujeto enunciado como colectivo – *nosotros* – estaría constantemente golpeando. De las palabras usadas se desprende un carácter violento, un choque, un golpe contra ese muro, pero a la vez se expone la eventual caída del muro y se explicita, además, un sujeto agente de esa acción "*mientras no hagamos caer ese muro*". El hablante también propone una estrategia: elaborar un proyecto educativo más autónomo. [78]

Un aspecto llamativo es el salto que dan desde el diagnóstico del sistema educativo hacia la mención de un proyecto transformador que, si bien no está caracterizado en los discursos de forma explícita, sí daría cuenta de una necesidad sentida por los docentes (o algunos de ellos) de alterar una realidad que aparece como inamovible. [79]

El modelo educativo chileno y sus características, que aparece como una segunda condicionante estructural, obstaculizaría el vínculo y aquello que realmente importa: el ámbito afectivo y emocional de la docencia. La falta de tiempo por el excesivo trabajo administrativo, la presión de los estándares, las evaluaciones por desempeño, el énfasis en los contenidos y lo disciplinar por sobre lo relacional y emocional, tendrían efectos destructivos en los sujetos. Ante ese escenario, la actitud general en los discursos es de impotencia y desesperanza, pero en extractos puntuales aparecen algunas propuestas de acción más allá de los diagnósticos. [80]

### **3.3 Los problemas de la estructura social que cruzan la relación pedagógica: el instrumentalismo e individualismo de una estructura aplastante**

Entre los múltiples elementos mencionados como condicionantes de la relación profesor- estudiante en los discursos docentes, los hablantes relevan los aspectos negativos de la estructura social amplia, desde sus valores, los problemas sociales como la droga o la pobreza o la estructura en términos abstractos. [81]

En los siguientes fragmentos se destacan de forma negativa algunos aspectos valóricos o ideológicos del sistema social y cómo estos se entrometen o permean la situación pedagógica donde se desarrolla el vínculo profesor-estudiante:

"M5: Es la lógica como *un poco perversa* que tiene como el sistema en el cual estamos, donde todo es un medio para conseguir un fin y ese mismo fin, vuelve a ser en sí mismo un medio para conseguir otro fin [...] *la educación ya no es un fin en*

sí mismo y todo aquello que no me reporte una ganancia, así como concreta, pareciera no tener mucho valor, o sea, para qué estudiamos, *¿lo voy a ver en la universidad, o no?* ¿Me sirve o no me sirve? esas preguntas tienen lógica en el sentido en que todo es un medio para otra cosa y por eso yo creo que no nos ven como nos ven a los profesores, o sea, *servimos o no servimos*" (Fragmento 11, grupo focal establecimiento B).

"M2: Yo creo que la educación en este momento es súper funcional a esta sociedad *individualista* en que vivimos, pero replica, y replica *la desigualdad, la desigualdad*, los profes se formaron en estas universidades *pencas*<sup>6</sup>, crearon los colegios de niños pobres, total no importa que no aprendan mucho, son *mano de obra barata*" (Fragmento 12, grupo focal establecimiento B). [82]

Para la hablante del fragmento 11, en el sistema actual todo es un medio para un fin, instrumentalismo del cual la educación no queda ajena. Aquí es sugerente cómo a través de la pregunta *¿lo voy a ver en la universidad, o no?*, es el estudiante quien entra a encarnar la lógica instrumentalista con respecto a los docentes, quienes pueden *servir o no servir*. El uso del adjetivo *perverso*, para describir la lógica del sistema alude a algo maligno y a cierto grado de intencionalidad o disfrute en esa lógica, dotando al sistema de una cualidad propiamente humana. Sin embargo, debido a la estructura gramatical de la oración y al sustantivo abstracto puesto como sujeto – el sistema –, no se identifica a un actor que personifique esa lógica. [83]

En el caso del fragmento 12 se reitera el concepto de individualismo y se sitúa también a la educación en el lugar de la reproducción de estos valores y de *la desigualdad* de la sociedad. Además, se sitúa al estudiante como un efecto de la reproducción: *mano de obra barata*, es decir una educación creada para niños pobres futuros trabajadores sin mayor cualificación. Sobre esta última frase, desde un nivel intertextual, podríamos interpretar que apunta a una función de la educación para el dominio de la economía. [84]

Por otra parte, en el contexto del liceo municipal no selectivo, aparece el problema de la droga y la marginalidad como elementos externos que condicionarían el vínculo y el trabajo de los docentes con los estudiantes. Por ejemplo, en el fragmento 13 un docente relata un episodio trágico donde un ex alumno se suicida producto de la droga.

"Luis: han muerto algunos ex alumnos nuestros que yo los he visto en los diarios o en las informaciones de las noticias y he visto *a algunos mocosos*, que: uno de ellos se suicidó aquí en la plaza por ejemplo, una mañana cuando pasé por ahí había un cuerpo colgado y con tristeza te digo yo, un joven, un joven de apellido Alarcón que vivía aquí cerca del colegio se había colgado producto de la droga y llamando a la policía porque había que cubrir el cuerpo, había que hacer toda la operación eh del magistrado, del juez del fiscal, no sé, que venía a constatar y qué se yo, entonces entró con mucha fuerza en esta comuna la droga y eso ha afectado en gran medida a muchos estudiantes y *ésa es una de las cosas que te duele y aunque uno luce*

6 Expresión chilena para referirse a algo de mala calidad.

*por, pero es más fuerte que uno*" (Fragmento 13, entrevista episódica establecimiento A). [85]

Respecto al vocabulario del fragmento, destaca el uso del término *mocoso*, una forma despectiva para referirse a menores propio de la cultura de Chile y que, de alguna forma, infantiliza a los adolescentes y los sitúa en una posición de víctima. Sobre la idea de estudiante como víctima, es sugerente el clima emocional que rodea al episodio, marcado por la tristeza, el dolor y la muerte, y que es descrito con un tono de naturalidad. En ese sentido, podemos relevar la resignación contenida en el enunciado "*aunque uno luche por eso, pero es más fuerte*", en que la lucha se pone en términos individuales y que en realidad no serviría, pues no hay nada que hacer. [86]

En los tres fragmentos anteriores podemos identificar una función ideacional clara sobre cómo los docentes se representan el mundo, un escenario sin posibilidades de cambio y sin agentes identificables para explicar por qué la sociedad es como es. En este escenario, la figura del docente aparece determinada, moldeada y pasiva en un sistema educativo funcional y reproductivo a los fines de la sociedad. [87]

De igual modo, encontramos una mención constante a *la estructura* como un concepto que adquiere un significado poco claro, pero que tendría efectos nocivos en los docentes que intentan hacerle frente de alguna forma. A modo de ejemplo:

"H1: *trato de ser más consciente* si, eh lo máximo que se pueda en lo que me da pa' poder ser poder transmitir otra forma, otra construcción de sociedad, de ser humano que sea capaz de tener una mirada distinta y capaz de que podamos construir una sociedad distinta definitivamente. Ahora, ésa es una *tarea titánica* porque de ahí aparece el *burnout*, aparece *la contradicción misma del quehacer pedagógico* porque nos *enferma, nos enferma*, por una parte tenemos una *máquina gigante, no es una máquina* [...] tenemos toda una *estructura que está eh para eso, pa' mantener el modelo*" (Fragmento 14, grupo focal establecimiento C).

"M1: que si yo no estuviera en lo que estoy hoy día, trabajando con otro igual a mí eh no sé, estaría como loca o no sé con stress, bueno estoy con stress [risas] ése es otro stress [...] Es un *stress de estructura eh* ... pero yo creo porque también *mis convicciones* me llevan a estar en estos espacios, no sólo la escuela como institución sino con la gente, con las personas, con la gente de carne y hueso, con los que viven el día a día, pero eso más que nada, que es un trabajo muy complejo y que implica entregar ... los chiquillos dicen '¿para qué sirve la historia?' primero para conocer el pasado, '¿pero para qué?' porque tenemos que transformar el futuro ..." (Fragmento 15, grupo focal establecimiento C). [88]

En el caso del fragmento 14, se propone un camino en términos individuales para hacer frente a esa *máquina gigante*, que sería tomar conciencia y ayudar en la creación de seres humanos con una mirada y una sociedad distintas. Esta *tarea titánica* traería consigo consecuencias igualmente individuales como la *contradicción*, la *enfermedad* y el *burnout*. El conjunto de estas consecuencias

aparece descrito con un concepto muy significativo que entrega la hablante del fragmento 15, el *estrés de estructura*, quien además expone una salida individual para combatir a esa estructura y para transformar el futuro: *las convicciones*, vinculadas con la enseñanza de su asignatura específica. [89]

Finalmente, en alusión a la estructura social es interesante cómo se van articulando algunos quiebres discursivos sobre la posición de los docentes ya no sólo como objetos víctimas de un modelo, sino como sujetos que potencialmente podrían ejercer una acción. En esa línea, en los fragmentos siguientes se enuncia explícitamente una autocrítica a los docentes como gremio y, de manera más indirecta o implícita, aparece una suerte de interpelación a los compañeros:

"M3: que siento que no sé, de repente a nosotros nos pueden estar poniendo el pie encima y nosotros en vez de hacer así, nos cruzamos de brazos y nos agachamos para que sea más fácil y ahí sí me ha impactado, y me ha llamado la atención y a veces me ha molestado también un poco la inercia con la que se deja llevar el gremio en general" (Fragmento 16, grupo focal establecimiento B). [90]

En el fragmento 16 la hablante manifiesta una crítica utilizando la metáfora del aplastamiento "*nos pueden estar poniendo un pie encima y nosotros agachamos para que sea más fácil*", de esta forma se auto-interpela a sí misma y a los otros docentes presentes. Por una parte, aparece la figura de lo grande y lo pequeño, que contiene una función relacional respecto a los docentes y la estructura como una gran asimetría. Por otra parte, se releva la alusión a la pasividad del gremio – coherente con lo visto en fragmentos anteriores – que genera malestar, molestia y un tono de enojo. [91]

Igualmente, la interpelación directa a los otros aparece en el siguiente fragmento del grupo focal del establecimiento particular subvencionado no selectivo:

"H3: y el problema de esta educación y el problema de cuando no queremos movilizarnos es que *no somos capaces de ver el meollo del problema de esta sociedad chilena*, yo creo que aquí el problema no son los estudiantes, no son los profesores, nosotros *hoy día estamos bajo una estructura que no se va a mover con nada* y eso ha generado que nuestros estudiantes son *marginales*, porque ellos son marginales, *no tengan conciencia de sí*, no saben quiénes son y [...] o sea si *no son capaces de reconocerse* físicamente no son capaces de reconocerse quiénes son en la sociedad, no se van a movilizar con nada y sólo van a reaccionar a esta necesidad vital no más

M1: ¿Y qué pasa con los profesores? O sea *los profesores al igual que los estudiantes somos consecuencia de esta mega estructura*, finalmente el profe que no se moviliza es porque no tiene conciencia de quién es [...] yo creo que la *pega está en cómo hacemos que nuestro compañero tenga conciencia de quién es* y podamos movilizarnos, pero de verdad, yo no juzgo ni al estudiante ni al profesor, yo creo que los que tenemos un poquito más clara la película tenemos que generar las condiciones pa' que esa gente se sume y por eso, mi objetivo como profesora de historia en este tipo de liceo es *generar conciencia en estos chiquillos*, porque ahí

creo que van a lograr después eh cambiar algo, no sé qué pero algo" (Fragmento 17, grupo focal establecimiento C). [92]

Este diálogo es aclaratorio por dos razones: en primera instancia, el hablante H3 resalta que ni profesores ni estudiantes son el problema, sino *la estructura que no se moverá con nada*. Y en segunda instancia, pese a la afirmación anterior, expresa las consecuencias de esa estructura únicamente en los estudiantes, en su *marginalidad, en su falta de conciencia, en su incapacidad de movilizarse, de reconocerse, sólo movidos por la necesidad vital*. [93]

De este modo, se vuelve a externalizar la responsabilidad, a menospreciar y reducir la capacidad del estudiante, como si el docente estuviera exento de las consecuencias de la estructura. Se observa aquí una falta de coherencia local y una contradicción en el contenido del párrafo, se aprecia una función relacional que, al igual que en apartados anteriores, sitúa al estudiante en un lugar inferior respecto al docente. [94]

No obstante, en el diálogo aparece una segunda hablante que interpela al primero y través de la pregunta *¿y qué pasa con los profesores?* resitúa al docente que, tal como el estudiante, sería consecuencia de una *mega estructura*. Así, la docente vuelve a la importancia de la toma de conciencia y propone ese camino para generar cambios, enfatizando en la particularidad de su contexto educativo por medio de la frase *en este tipo de liceo*. En ese sentido, se evidencia la conciencia sobre la diversidad de realidades educativas en un país con niveles extremos de segregación social. [95]

Respecto al sistema social como condicionante estructural del vínculo, las menciones son más abstractas y no se logra identificar a actores concretos que sean sujetos agentes de las acciones descritas. Es decir, las acciones negativas comúnmente se presentan como eventos naturales y sin responsables, no obstante habría cierto grado de conciencia sobre los aspectos que limitarían la relación con los estudiantes tales como: la instrumentalización o los problemas sociales como la droga y la desigualdad. En esta estructura los docentes sufrirían consecuencias individualmente y, en un ejercicio de autocritica, se definen como un sujeto sumiso que se deja aplastar. [96]

#### **4. Discusión y conclusiones**

Hemos presentado un análisis de los discursos docentes en torno a las condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante, encontrando tres principales: la institución escolar, el sistema educativo chileno y el sistema social actual. El enfoque del análisis crítico de discurso nos permitió comprender cómo se posicionan los docentes frente a estas condicionantes estructurales y frente al orden discursivo, recogiendo aperturas y contradicciones. Este enfoque también nos llevó a situar al docente en medio de un contexto social y político particular como es el caso chileno y entender su participación, en términos discursivos, en este escenario. [97]

En primer lugar, encontramos que desde los discursos docentes la institución escolar impone roles y marca la distancia entre profesor y estudiante, constriñendo la posibilidad de establecer vínculos con los estudiantes. Esto podría sustentarse en el carácter institucional rígido de las escuelas que, como argumenta QUINTAR (2009), es una institución que jerarquiza las relaciones y cosifica los roles. [98]

En general los docentes atribuyen la imposición de roles y distancia a la institución, marginándose de sus efectos y asumiendo un lugar pasivo y sin responsabilidad. Esto se evidencia a partir de la función relacional generalizada en los discursos, que sitúa a los docentes en una posición de poder y de asimetría respecto al estudiante. No obstante, en este punto encontramos también algunas aperturas discursivas donde ciertos docentes tienden a reconocer que son ambos – profesores y estudiantes –, quienes están bajo un *torbellino donde todos juegan roles*. [99]

Esta tensión entre una función relacional de asimetría y algunos quiebres que resitúan al docente, podría entenderse por el lugar paradójico que ocupa este último frente al estudiante: entender al otro en su particularidad, por una parte, y representar al orden social y a la autoridad en la escuela, por otra (MEDEL 2003). [100]

En segundo lugar, encontramos el modelo educativo chileno como la principal limitante del vínculo y del aspecto afectivo. En ese sentido, tal como señala HARGREAVES (1998), en los discursos docentes habría un reconocimiento del lugar central que tiene lo afectivo y lo emocional en la relación con los estudiantes y en el proceso educativo. Sin embargo, este aspecto se vería muy restringido, especialmente por criterios propios de la corriente de la nueva gestión pública, tales como los estándares, la presión por los resultados o la rendición de cuentas (REYES et al. 2010; SISTO 2012). La inserción de dichos estándares traería consigo consecuencias destructivas para los docentes quienes, en coherencia con lo planteado por BALL (2003), se tensionan, entran en conflicto y tienen la sensación de un "yo segmentado" al no poder responder a aquello que consideran lo realmente importante de su trabajo. [101]

El uso del término *agobio* o del concepto *estrés de estructura*, desde un nivel intertextual, muestra cómo los docentes se han ido apropiando de un vocabulario levantado como consigna durante las últimas movilizaciones de profesores en Chile. Además, la alusión a un vocabulario asociado a la destrucción indicaría los efectos a nivel corporal y psicológico de ese agobio propio del sistema, que finalmente cambiaría la subjetividad misma de los docentes. En términos de HARGREAVES (1998), se trataría de una intensificación laboral con efectos claros en la salud de los docentes. [102]

En tercer lugar, en los discursos docentes se identifica a la estructura social o a la sociedad en general, como un aspecto que cruza el vínculo entre profesor estudiante. Así, los docentes mencionan principios que rigen la sociedad tales como el instrumentalismo, el individualismo, la competencia y la desigualdad,



que los autores han agrupado en la corriente político-económica del neoliberalismo (HARVEY 2007; VERGER et al. 2016). [103]

Sobre este punto, encontramos términos muy abstractos, donde el docente aparece como aplastado, destruido, por una mega estructura que lo oprime y ante lo cual no parece haber salida, *no habría solución*. Se complementan dos funciones en los discursos, primero una ideacional que representa al sistema y al mundo como amenazante y demoledor y, segundo, una función relacional de los docentes en situación de desventaja respecto de esa *máquina gigante*. Asimismo, surge la figura del docente que lucha constantemente contra la adversidad de sus condiciones. [104]

En antítesis, aparecen marginalmente algunas ideas emergentes en torno a la necesidad de proyecto educativo, a la autocrítica como actor pasivo y a la auto-interpelación a modo de llamado a la acción hacia los compañeros de trabajo. Entonces, como apunta DE LA GARZA (2010), los docentes tendrían claridad sobre la estructura que oprime, pero tendrían menos claridad de su lugar de agencia en una relación dialéctica con la sociedad. [105]

Si consideramos que el orden discursivo hegemónico en las políticas educativas se sustenta en discursos provenientes del ámbito de la economía neoliberal, de la gestión empresarial y de la nueva gestión pública – insertos especialmente en el caso chileno –, entonces los discursos docentes de este estudio tienen un lugar particular en este orden (ASSAÉL et al. 2015; CORNEJO et al. 2015; VERGER et al. 2016). En dicho lugar, los discursos docentes están tensionados entre la reproducción del orden y las aperturas discursivas que apuntan a su transformación. [106]

En ese sentido, los discursos docentes, tal como señala FAIRCLOUGH (1993), son parte de procesos de lucha social, de fuerzas centrípetas y centrífugas, de repetición y creación, que se afectan de forma dialéctica y se expresan en una matriz de relaciones de poder. Así entendemos, por ejemplo, que los docentes tiendan a minimizar el lugar del estudiante y a situarse en una relación asimétrica frente a él, resistiéndose a renunciar a su posición de poder histórica dentro de la institución escolar. No obstante, en los discursos también aparecen aperturas o quiebres que hacen un diagnóstico de la realidad educativa y apelan a transformaciones profundas. [107]

En síntesis, en los discursos docentes se reconocen las características de la escuela, del sistema educativo y de la sociedad como barreras para la constitución de las relaciones afectivas con los estudiantes. Esta capacidad de identificar y nombrar elementos sociales que cruzan dicha relación no solo en términos individuales sino que comienza a articularse con lectura crítica de las condiciones reales del ejercicio de la labor, cuestión que no se logra vislumbrar en investigaciones anteriores (ver por ejemplo CORNEJO 2012; CORNEJO & INSUNZA 2014). [108]

Una posible explicación para estos cambios discursivos podría tener relación con la emergencia del movimiento social por la educación cuyas principales consignas cuestionan directamente al modelo educativo vigente (CENTRO ALERTA & OBSERVATORIO CHILENO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS 2012). Esto, especialmente, por la coyuntura de movilizaciones de docentes del último año que explicaría la inserción al discurso de los docentes de expresiones tales como agobio, desvalorización del trabajo, falta de reconocimiento, foco excesivo en lo disciplinar, entre otras (CAMPAÑA POR UNA NUEVA EDUCACIÓN 2015). [109]

Finalmente, se aprecia que estas aperturas en los discursos docentes son aún muy incipientes para calificarlas de contra-hegemónicas y no enuncian un proyecto social claro en contraposición a lo que critican. Sin embargo los quiebres y tensiones respecto al orden discursivo podrían ser explicados a partir del contexto de movilizaciones y de reforma educativa. Con base en lo anterior, sería interesante seguir indagando en futuras investigaciones cómo se van configurando los discursos docentes frente a nuevos escenarios sociales y educativos en Chile. [110]

## Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo gracias al financiamiento otorgado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT, por medio del Proyecto FONDECYT N° 11130244: "La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos".

## Referencias

- Acuña, Felipe; Assaél, Jenny; Contreras, Paulina & Peralta, Belén (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55, <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/363/313> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].
- Anderson, Gary (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En Margarita Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp.73-120). Buenos Aires: UNESCO, <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/06/POGGI-IIPE-UNESCO-Pol%C3%ADticas-docentes.-Formaci%C3%B3n-trabajo-y-desarrollo-prof.pdf> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].
- Assaél, Jenny; Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Redondo, Jesús; Sánchez, Rodrigo & Sobarzo, Mario (2011). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322, <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].
- Assaél, Jenny; Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Etcheberri Garay, Gabriel; Hidalgo, Felipe; Ligüero, Sebastián & Palacios, Diego (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335, [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael\\_et\\_al.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/assael_et_al.pdf) [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].
- Aubert, Nicole & De Gaulejac, Vincent (1993). *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?*. Barcelona: Paidós.
- Ball, Stephen (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104,

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/5979/5388> [Fecha de acceso: 16 de mayo de 2016].

Ball, Stephen (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.

Bassi Follari, Javier (2014). Cualitativo: La distinción paleozoica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Art. 7, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.2.1993> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Bellei, Cristián; Muñoz, Gonzalo; Pérez, Luz & Raczyński, Dagmar (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF – Ministerio de educación Chile.

Calsamiglia, Helena & Tusón, Amparo (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel S.A.

Campaña por una Nueva Educación (2015). *Perdida la inocencia: Del rechazo a la movilización*. Columna de opinión, [http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/06/index\\_11\\_06\\_2015\\_columna\\_campana.pdf](http://www.opech.cl/comunicaciones/2015/06/index_11_06_2015_columna_campana.pdf) [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Canales, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.

Carrasco, Alejandro (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15(1), 4-10, Art.1, [http://www.cultura.gob.cl/observatorio15/observatorio\\_cultural\\_n15.pdf](http://www.cultura.gob.cl/observatorio15/observatorio_cultural_n15.pdf) [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Centro Alerta & Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2012). Contextualización 2011. En Juan González, Rodrigo Sánchez & Mario Sobarzo (Eds.), *2011: Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación* (pp.17-22). Santiago: Quimantú.

Contreras, Paulina & Corbalán, Francisca (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 5-16, [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT\\_cultura\\_escolar\\_politica\\_educativa/publicaciones/contrerasycorbalan\(2010\)quepodemosesperardelaleysep.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/publicaciones/contrerasycorbalan(2010)quepodemosesperardelaleysep.pdf) [Fecha de acceso: 12 de agosto de 2017].

Cornejo, Rodrigo (2012). Bienestar/malestar docente, condiciones de trabajo y nuevas subjetividades en profesores de enseñanza media de Santiago. Un análisis psicosocial del trabajo docente en el Chile neoliberal. *Tesis para optar al grado de doctor en psicología*, Universidad de Chile, [http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo\\_r%20.pdf?sequence=1](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cs-cornejo_r%20.pdf?sequence=1) [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Cornejo, Rodrigo & Insunza, Javier (2014). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas. Algunas reflexiones para pensarlo a partir de un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82, <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v12n2/art08.pdf> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].

Cornejo, Rodrigo; González, Juan & Caldichoury, Juan (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: FLAPE, [http://www.opech.cl/inv/investigaciones/07Chile\\_Particip.pdf](http://www.opech.cl/inv/investigaciones/07Chile_Particip.pdf) [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Cornejo, Rodrigo; González, Juan; Sánchez, Rodrigo & Sobarzo, Mario (2010). Las luchas del movimiento por la educación ... y la reacción neoliberal. *Documento de trabajo*, [http://opech.cl/inv/analisis/luchas\\_movimiento\\_educacional.pdf](http://opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf) [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Cornejo, Rodrigo; Albornoz, Natalia; Castañeda, Lorena; Palacios, Diego; Etcheberrigaray, Gabriel; Fernández, Rocío; Gómez, Sergio; Hidalgo, Felipe & Lagos, Juan (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83, <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/580> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].

De la Garza, Enrique (2010). La metodología marxista y el configuracionismo en América Latina. En Enrique De la Garza & Gustavo Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp.236-266). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Del Prette, Zilda & Del Prette, Almir (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia*, 18(41), 517- 530. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300008> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].

- Donoso, Sebastián; Castro, Moyra & Alarcón, Jorge (2015). Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 305-324, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200018> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].
- Fairclough, Norman (1989). *Lenguaje and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, Norman (1993). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (2001). El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. En Ruth Wodak & Michael Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp.179-201). Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, Norman (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth (2000). Análisis crítico del discurso. En Teun Van Dijk (Ed.), *El discurso como interacción social* (pp.387-404). Barcelona: Gedisa.
- Fernández, Carlos (2007). *Vigilar y organizar. Una introducción a los critical management studies*. Madrid: Siglo XXI.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Harvey, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Martínez, Deolidia; Collazo, Marité & Liss, Manuel (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408, <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/05.pdf> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].
- Medel, Encarna (2003). Experiencias: trabajo educativo con adolescentes. En Hebe Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp.73-83). Barcelona: Gedisa.
- Murillo, Francisco (Ed.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Núñez, Violeta (2003). El vínculo educativo. En Hebe Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp.19-47). Barcelona: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Santiago: OCDE y Ministerio de Educación.
- Quintar, Estela (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. *Entrevista realizada en mayo de 2009*, <http://www.ipeccal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf> [Fecha de acceso: 16 de mayo de 2016].
- Reyes, Leonora; Cornejo, Rodrigo; Arévalo, Ana & Sánchez, Rodrigo (2010). Ser docente y subjetividad histórica en Chile: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 27(1), 269-292, <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art12.pdf> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].
- Shirley, Dennis; Fernández, María; Ossa, Marcela; Berger, Ana & Borba, Gustavo (2013). Cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 5-27.
- Sisto, Vicente (2012). Identidades desafiadas. Individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke*, 21(2), 35-46, <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].
- Stecher, Antonio (2014). Fairclough y el lenguaje en el nuevo capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29, [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242014000300003&script=sci\\_abstract&lng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242014000300003&script=sci_abstract&lng=en) [Fecha de acceso: 12 de agosto de 2017].
- UNESCO/LLECE (2002) *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Verger, Antoni & Normand, Romuald (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622, <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

Verger, Antoni; Bonal, Xavier & Zancajo, Adrián (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098> [Fecha de acceso: 31 de agosto de 2017].

Wiesenfeld, Esther (2000). Between prescription and action: The gap between the theory and practice of qualitative inquiries. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 30, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1099> [Fecha de acceso: 11 de mayo de 2016].

## Autoras y autor

**Natalia ALBORNOZ MUÑOZ** es psicóloga y magister en psicología educacional por la Universidad de Chile. Miembro del Equipo de Psicología, Educación y Sociedad EPES. Actualmente cursa estudios de doctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales temas de investigación son trabajo docente y relación profesor-estudiante.

Contacto:

Natalia Albornoz Muñoz

Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Chile  
Capitán Ignacio Carrera Pinto, 1045, Ñuñoa,  
Santiago, Chile

Tel.: +56 229787804

E-mail: [natalbmu@ug.uchile.cl](mailto:natalbmu@ug.uchile.cl)

**Rodrigo CORNEJO CHÁVEZ** es psicólogo y doctor en psicología por la Universidad de Chile. Académico del Departamento de Psicología. Investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH, co-coordinador para Chile de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo docente ESTRADO, miembro del Grupo de Trabajo "Políticas Educativas y Derecho a la Educación" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Sus principales temas de investigación son trabajo docente y política educativa.

Contacto:

Rodrigo Cornejo Chávez

Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Chile  
Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa,  
Santiago, Chile

Tel.: +56 229787804

E-mail: [rodrigo.cornejo@u.uchile.cl](mailto:rodrigo.cornejo@u.uchile.cl)

**Jenny ASSAÉL BUDNIK** es psicóloga de la Universidad de Chile. Académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile e investigadora del Observatorio Chileno de Políticas Educativas OPECH. Co-coordinadora para Chile de la RED Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo docente ESTRADO, Co-coordinadora del grupo de trabajo "Políticas Educativas y Desigualdad en América Latina y el Caribe" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Sus principales temas de investigación son política educativa y cultura escolar.

Contacto:

Jenny Assaél Budnik

Departamento de Psicología  
Facultad de Ciencias Sociales,  
Universidad de Chile  
Capitán Ignacio Carrera Pinto, 1045,  
Ñuñoa, Santiago, Chile

Tel.: +56 229787799

E-mail: [jennyassael@gmail.com](mailto:jennyassael@gmail.com)

## Cita

Albornoz Muñoz, Natalia; Cornejo Chávez, Rodrigo & Assaél Budnik, Jenny (2017). Condiciones estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile [110 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), Art. 15, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>.